

GÓNDOLA

ISSN 2145-4981

Vol 7 No 1 Julio-Diciembre 2012 Pp. 76 - 88

PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE EL PROFESOR: REFLEXIONES DE LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO

FIRST IMPRESSIONS ABOUT THE TEACHER: REFLECTIONS OF THE EARLY YEARS OF EXERCISE

Sérgio Rykio Kussuda¹
sergiokussuda@gmail.com

RESUMEN

Se presentan algunas reflexiones sobre factores que necesitan ser mas discutidos en los cursos de Licenciatura. Estos tópicos surgieron a lo largo de dos años ejerciendo como profesor y simultáneamente cursando una Maestría con énfasis en enseñanza de las ciencias. Se presentan breves discusiones sobre; el modo como se asignan las clases y las consecuencias de este tipo de asignación, el aprendizaje adquirido en la interacción con profesores de mayor experiencia docente, las consecuencias del poco tiempo para planeación y la aparente impotencia del profesor en el salón de clase.

Palabras clave: *Primeros años de ejercicio, la voz del profesor, experiencia docente.*

ABSTRACT

This paper present some reflections about factors that could be better discussed on graduation classes, reflections did during two years working as teacher and, at same time, doing a master course main to teach science. In this paper are presented discussions about the way of assignment of classes and the consequences of that kind of assignment, the knowledge acquired with interaction of more experienced teachers, the consequences due to leak of time and the apparent powerlessness of teacher on a classroom.

Keywords: *Beginning teachers; Teacher's voice; Teaching experience.*

Introducción

Muchas discusiones se dan alrededor de la realidad escolar, principalmente en lo relacionado con la desvalorización de los profesionales de la educación, la necesidad de integración de la escuela con la comunidad y los relatos de experiencias en el aula. Sin embargo, pocos trabajos relatan las dificultades existentes partiendo de la vivencia como profesor en los primeros años de ejercicio profesional

¹ Mestrando do programa de Pós Graduação em Educação para la Ciencia. UNESP Bauru. Brasil, Profesor de la red pública.

Este trabajo se propone presentar algunas discusiones que deberían ser tratadas con mayor profundidad en los cursos de licenciatura. Lo cual muchas veces no se da por la falta de contacto del profesor universitario con la realidad escolar de la educación básica², y también por la falta de posibilidades dentro del currículo para trabajar estos tópicos. Las discusiones se basan en algunas vivencias sorprendentes de los primeros años de experiencia como profesor de la escuela pública del Estado de Sao Paulo, Brasil. Se analizan también algunas políticas públicas que claramente van en contra de la mejora de la calidad de la educación.

Aunque la presentación de la realidad escolar pueda aumentar el índice de evasión de cursos de Licenciatura, como es el caso de la Licenciatura en Física, que ya posee el 65% de evasión de acuerdo con datos presentados por Ibañez (2007) y 48% en el curso de Física de una Universidad del estado de Sao Paulo, como fue encontrado más recientemente por Kussuda (2011), posiblemente disminuya el número de profesores que abandonan su carrera después de los primeros años de ejercicio. Explorar la realidad que el futuro profesor irá a vivir también complementa la formación del licenciado preparándolo mejor para ejercer en un contexto real. Presento entonces las primeras impresiones que tuve del sistema de educación pública actuando como profesor de la Educación básica secundaria y la Educación Media, después de mi formación en el curso de Licenciatura en Física. Destaco las principales sorpresas que tuve debido a la disparidad, según el punto de vista del autor, entre la realidad presentada en la Licenciatura y la realidad vivenciada en el contexto del trabajo escolar. De esta forma pretendo apuntar algunos aspectos que se proponen repensar formar de trabajo en las Licenciaturas.

Durante este periodo de ejercicio tuve la oportunidad de ingresar al programa de Posgrado en el nivel de Maestría con énfasis en la educación para la ciencia. Al realizar simultáneamente los estudios de maestría y el ejercicio docente, me encontré encima de un muro con dos panoramas, ya que por un lado encuentro en la Educación Básica un campo fértil, donde existe la posibilidad de “plantar” en zonas no exploradas, con profesores capaces de enriquecer algunas culturas, pero con la imposibilidad de divulgar para sus pares, por otro lado, veo en el posgrado la existencia de personas con grandes habilidades de “plantación”, pero plantando en un terrero ya gastado e incapaz de producir frutos que alimenten a personas que están a los dos lados del muro. Sin embargo, aún estando encima del muro y observando los dos lados, una neblina cubre mi visión, neblina que solamente se disipará con el paso del tiempo al adquirir más experiencias. Rápidamente espero poder balancear en mis palabras la realidad vivenciada como profesor y las reflexiones que surgieron de discusiones con colegas de la Maestría y con los colegas de trabajo, desde profesores hasta funcionarios administrativos.

1. Políticas de ingreso y plan de la carrera docente.

De acuerdo con Noronha (2009), Brasil no posee un plan de carrera específico, cada Estado y Municipio debe desarrollar su propio programa, de acuerdo con la disponibilidad, siguiendo algunas directrices, como destaco a continuación,

[...] o Brasil, como já visto, é uma República Federativa, onde os entes federados se unificam através do Pacto Federativo. Também se deve ao fato de que, pelo pacto, cada um dos entes da federação deve

² Consiste na união do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

organizar o seu serviço público, inclusive o serviço público de educação. Como isso é verdade, cada ente da federação deve construir o seu próprio plano de carreira para o pessoal docente. (Noronha, 2009, p. 20).

De acuerdo con las directrices, basadas en el artículo 212 de la Constitución Federal del Brasil, la Unión³ debe invertir 18% del recaudo de los impuestos en la educación, mientras los estados, distrito federal y municipios, el 25% de todo el recaudo de los impuestos que deben ser dedicados al mantenimiento y desarrollo de la educación. Actualmente está en discusión la inversión de parte del Producto Interno Bruto⁴ (PIB) del país para el desarrollo de la educación, como podemos observar, por ejemplo, en la noticias divulgadas el 6 de Diciembre de 2011.

Del total del dinero invertido en educación, de acuerdo con el artículo 22 de la Ley 11.494 del 20 de Julio de 2007, por lo menos el 60% del presupuesto destinado a la educación debe ser dedicado al pago de los profesionales del magisterio de la Educación Básica que ejercen en el sector público. Profesionales de la educación se refiere a funcionarios de la educación tanto profesores como administrativos.

Para que haya contratación, amparado en la misma constitución, el ingreso del profesor en escuelas públicas se dará a través de concurso público con pruebas y currículo, asegurando un salario básico por 40 horas semanales de trabajo según el artículo 2 de la ley 11.738 del 16 de Julio de 2008. Actualmente, de acuerdo con datos divulgados por el Ministerio de Educación (MEC) en 2011, el salario base es de R\$1187 (aproximadamente U\$640).

El primer gran problema que se detecta en el sistema educativo brasileiro, en el estado de Sao Paulo, es la forma de asignación de aulas, ellas son atribuidas, con base en la resolución S.E. #77 de 2010, de la siguiente forma: Inicialmente los profesores que ingresan al cargo mediante concurso, pueden escoger los cursos que pretender dar en una determinada escuela, como se relata en el artículo 2;

Art. 2º - Compete ao Diretor de Escola a atribuição de classes e aulas aos docentes da unidade escolar, procurando garantir as melhores condições para a viabilização da proposta pedagógica da escola, compatibilizando, sempre que possível, as cargas horárias das classes e das aulas com as jornadas de trabalho e as opções dos docentes, observando o perfil de atuação e as situações de acumulação remunerada dos servidores. (Brasil, 2010)

Esto se hace apropiado si pensamos que la selección hecha por el profesor que ingresa, además de garantizar el conocimiento de la disciplina a ser enseñada, crea vínculos entre el profesor y la institución, aunque debemos considerar que son escasos los concursos para contratación, siendo por ejemplo en Sao Paulo el último concurso en 2010 y el penúltimo en 2006. En consecuencia muchos licenciados dejaron de actuar como profesores buscando carreras más estables que la de profesor interino o temporal durante ese periodo, ya que en esa

³ Consiste na união dos Estados Brasileiros.

⁴ Produto Interno Bruto (PIB) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer seja, países, estados, cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc).

condición no se cuenta con salario de vacaciones ni se tiene garantizado el empleo durante el año.

La primera selección de carga es hecha por los profesores efectivos, pero esos cursos pueden ser atribuidos a docentes categoría “F” que son caracterizados como estables e ingresaron a la carrera docente antes del 2007, año en que se dio un cambio en la contratación docente, de modo que el profesor que ingresa deberá ajustarse a la disponibilidad que haya en la escuela para esos cursos

En seguida, se escogen los profesores que realizarán las pruebas para los concursos de contrato provisional realizado anualmente para suplir las vacantes de profesores faltantes o en licencia, como lo indica el artículo 3, tercero párrafo de la resolución S.E. 77 de 2010.

§ 3º - A participação de professores não efetivos e de candidatos à docência no processo de atribuição de classes e aulas está condicionada à aprovação em prova de avaliação, segundo critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação. (Brasil, 2010)

Este contrato de carácter provisional permite participar de las asignaciones de cursos durante un año, siendo necesario realizar nuevamente al año siguiente el proceso selectivo, con excepción de los docentes estables categorizados como “F”, los cuales pueden optar por utilizar nuevamente la nota adquirida en pruebas pasadas. Los docentes provisionales pueden participar de las asignaciones de cursos que ocurren en la escuela en la cual tiene sede, solo después de la selección hecha por los docentes efectivos.

A la nota obtenida en la prueba se le suma un puntaje proporcional al tiempo en ejercicio dentro del magisterio. En esta prueba los profesores se dividen en varias categorías: categoría “F” son aquellos que empezaron a trabajar antes de Junio de 2007, siendo llamados de docentes estables. Categoría “L” aquellos que empezaron entre Junio de 2007 y Julio de 2009, siendo llamados de ocupantes de la función-actividad. Categoría “O” aquellos que empezaron después de Junio de 2009, que también se denominan ocupantes de la función-actividad.

Aún cuando todos presenten la misma prueba de acuerdo con su formación, la clasificación es independiente de la nota obtenida en la prueba o de los puntos adquiridos por el tiempo de servicio, ella depende de la categoría a la que pertenece, es decir, profesores de categoría “L” que obtuvieron notas mayores que los profesores de la categoría “F”, escogerán sus clases después de que todos los de la categoría “F” tengan garantizado sus cursos para lo cual solo necesitan alcanzar la nota mínima exigida. El orden de asignación es indicado por el artículo 6 de la S.E. 77 de 2010. Los docentes de la categoría “F”, que no escojan clases en la sede o que quieren ampliar su carga horaria, tienen la opción de escoger los cursos en otra escuela de la red, haciendo la respectiva solicitud, del mismo modo las categorías “L” y “O”, sin embargo, estos últimos no tienen la opción de participar de las asignaciones de cursos en la escuela en que trabajó en el año anterior.

No se critica la necesidad de la acumulación de puntos por el tiempo de servicio, ya que varios autores como Schön (2000) hacen énfasis en la importancia de la experiencia adquirida en la práctica, sin embargo, debemos tener en cuenta que no siempre el profesor que enseña reflexiona sobre lo que enseña, entonces no hay garantía de que todos los profesores realmente

tengan mejores condiciones para enseñar a partir de la experiencia adquirida. Para participar de las asignaciones de cursos es necesario alcanzar por lo menos el 50% de las preguntas de la prueba para contrato de carácter provisional, y la asignación no obedece a la puntuación sino a la categoría, siendo la puntuación observada apenas dentro de cada categoría. Posiblemente el mayor problema al crear categorías para los profesores es la dificultad de mantenerlos unidos, pues cada categoría lucha por sus intereses y no por los intereses de la categoría general de profesor.

Al final, se seleccionan los estudiantes de los cursos de Licenciatura que están en el último año, seguido de los estudiantes de ciencias puras que ya se graduaron y hacen la licenciatura con un 50% del programa, luego los cursos son asignados a estudiantes de las mismas condiciones anteriores que han cursado menos del 50% del programa. Sin embargo, raramente estos estudiantes tienen condiciones de trabajar con contrato a un año de servicio en una determinada escuela, lo cual los lleva a trabajar en varias escuelas en los periodos de licencias o comisiones de los profesores estables, y por lo tanto no tienen un salario fijo ni remuneración en vacaciones escolares.

El problema central en el modo de asignación de clases no está en el orden de la selección, sino en la categorización de las materias a ser asignadas. Las materias de Biología, Física, Matemática y Química fueron agrupadas en un área denominada Ciencias de la naturaleza, Matemáticas y sus Tecnologías; Antropología, Filosofía, Geografía, Historia, Política y Sociología fueron agrupadas en Ciencias Humanas y sus tecnologías; y, Arte, Educación Física, Informática e Idiomas pertenecen a la categoría de Lenguajes, Códigos y sus tecnologías. Esa categorización permite que profesores formados en Física, por ejemplo, asuman clases de matemáticas, aún sin tener conocimiento profundo de la materia, ni conocimientos sobre como transmitir esos contenidos, factores importantes para enseñar como lo destacan autores como Porlán y Rivero (1998) y, Gauthier (1998). Apenas los docentes de Educación Física poseen exclusividad en la selección de la materia a enseñar, ya que se considera que profesores con diferentes formaciones no pueden enseñar Educación Física.

Debido a esta forma de asignación de las clases yo acabé enseñando matemáticas en los dos años siguientes a mi formación como profesor de Física, no por selección propia, sino debido a la ubicación de la escuela y las opciones de clases que restaron para mí. En consecuencia, las clases de didáctica relacionadas a la Física que estudié en la Universidad se tornaron poco aplicables, aún cuando la didáctica en forma general contribuya al proceso de enseñanza.

Esto de cierta forma apunta a la falta de importancia que se le da a la existencia de profesionales para la enseñanza, ya que, de acuerdo con esta política es suficiente con haber aprendido la materia en algún momento para enseñar algo relacionado; considerando que alguien formado en Licenciatura en Física posee conocimiento matemático adquirido en la Educación Básica con posibles fallas y lagunas. El conocimiento adquirido en el programa de Licenciatura en Física no puede ser utilizado en la enseñanza básica de las Matemáticas, ya que los cálculos estudiados en los cursos son para comprender conceptos y ecuaciones de la Física que involucran normalmente derivadas e integrales, contenidos que no se tratan con profundidad en la enseñanza

de la Matemática de la Educación Básica. Aliado a esto no existen didácticas para estas disciplinas en el programa de Licenciatura en Física, lo que evidencia aún mas la falta de importancia que se le da al profesor especializado para enseñar, ya que esta política favorece la idea de que “basta saber algunos contenidos para enseñarlos”

Durante el primer año de ejercicio docente es fuerte la influencia de la visión adquirida en la Universidad sobre como enseñar, creyendo que la toma de actitudes puede cambiar la escuela. Sin embargo, ya en los primeros años esa visión se deshace debido a factores como: la falta de conocimiento de las políticas escolares, la inseguridad de los nuevos profesores, la falta del conocimiento básico de los alumnos para comprender las materias que se pretenden enseñar, y la falta de consciencia de toda la sociedad sobre la importancia de los procesos de enseñanza. El profesor no está preparado por la Universidad para enfrentar los problemas reales de la enseñanza, apenas está preparado para transponer en algunos meses el conocimiento adquirido durante años de estudios y vivencias. Como en la analogía presentada en la introducción del libro de Porlán e Rivero (1998):

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero (Santos Guerra, 1993 apud Porlán e Rivero, 1998)

Aunque la práctica docente durante la formación permita al futuro profesor conocer parte de la realidad escolar, existen muchos otros factores políticos a los cuales el estudiante no tiene acceso mientras no es titular de un curso, tales como; el diligenciamiento de diarios de clase, la presión social existente en la profesión y los derechos inherentes a la profesión.

La forma de asignación de clases arriba descrita presenta un problema tanto para la escuela como para el profesor. La falta de profesores efectivos en las escuelas genera una alta rotación de profesores que torna difícil la adaptación de grupos con los profesores, ya que cada año los estudiantes conocen un nuevo modo de trabajar y de enseñar. Los profesores no logran dar continuidad a su trabajo, pues cada año se trabaja en una escuela diferente con diferentes alumnos y contextos, lo cual exige un tiempo para adaptarse y conocer la realidad de la escuela y de los alumnos. Otro problema presentado por la mayoría de profesores provisionales es la falta de vínculo con la escuela, ya que muchos profesores tienen claro que no volverán allí al año siguiente, y por tanto no necesitan esforzarse para preparar el alumno para dar continuidad al aprendizaje, sino apenas transmitir los contenidos que están en la programación.

2. Primeros contactos con los profesores antiguos

Durante los primeros años de ejercicio y también muchos profesores antiguos se muestran inconformes con la carrera profesional, y se manifiestan puntos de vista negativos en el trabajo docente, muchos me incentivaron a abandonar la carrera y buscar otras oportunidades de

nuevos empleos al ser aún jóvenes. Pero, no existe apenas la visión negativa en la interacción con los docentes. Fue principalmente a través de ellos que obtuve conocimientos sobre las políticas y derechos de los profesores, además de la adquisición de conocimientos prácticos, como los de llenar los parceladotes o seguir las guías. Ese conocimiento fue posible por haber trabajado principalmente en una escuela en la que había buena interacción entre los profesores novatos y antiguos durante las horas libres⁵, ya que trabajaba en paralelo en otras 3 escuelas, durante periodos cortos, y en ninguna de ellas se me ofreció ayuda para comprender la políticas o los conocimientos prácticos. Eso muestra la importancia de llevar el profesor que conoce la realidad escolar para contribuir en la formación de profesores en los programas de Licenciatura, ya que muchas veces los profesores que enseñan en la Universidad no conocen la realidad del aula, o la conocieron bastante tiempo atrás.

La primera impresión que los profesores novatos tienen de sus colegas de trabajo también es muy importante, ya que el profesor novato que no se siente acogido por los compañeros de trabajo, difícilmente permanecerá ejerciendo en la institución, como anotan Lapo e Bueno (2003). En una empresa además del conocimiento que el funcionario obtiene en su formación, ella se preocupa por ofrecer algunas clases prácticas para que los funcionarios se adapten a la empresa y al nuevo puesto de trabajo. En la escuela, el licenciado que se acaba de formar llega a enseñar en un salón, sin ayuda de las personas que tienen mas experiencia, y generalmente en los grupos con peor desempeño.

3. La interdisciplinariedad

Aún cuando mucho se discuta en la Universidad y en las reuniones de profesores (HTPC⁶ Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo) realizadas en las escuelas, raramente vemos algún proyecto interdisciplinar, generalmente los profesores desarrollan planes de aula semestrales y proyectos para grupos específicos, de forma individual. En mi segundo año de ejercicio fue posible percibir una mayor interacción en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, ya que trabajé en una ciudad mas pequeña en la que todos los profesores se conocían y había mayor comunicación entre todos los miembros escolares, y aún así, en aquella escuela los proyectos interdisciplinarios era mínima, y exigía de una importante colaboración de la coordinación para que ocurriese.

La falta de trabajo colectivo, talvez se deba a la falta de ejemplos presentados a las escuelas, ya que los textos trabajados en las reuniones de profesores generalmente indican la importancia de la interdisciplinariedad, pero no presentan ejemplos de cómo hacerlo, además de esto, existe la falta de oportunidad del profesor para buscar textos en revistas del área o realizar

⁵ Período de tiempo escolar en que el profesor no da clase pero permanece en la escuela, es llamado de “ventana” o “hueco”.

⁶ Período de La semana reservado para La discusión entre profesores para el desarrollo de actividades, intercambio de experiencias y resolución de problemas escolares colectivos.

cursos de perfeccionamiento. Esta falta de oportunidad está ligada a la excesiva carga horaria en la que el profesor se ve obligado a trabajar para poder tener un salario digno. Aliado a esto, raramente se le presentan a los profesores de la educación básica, revistas que le permitan buscar nuevos conocimientos, ya que la divulgación es generalmente restringida a los profesores universitarios o estudiantes de pregrado y posgrado que realizan investigaciones en el área de publicación de las revistas.

En conversaciones informales con los profesores, fue posible percibir que aparentemente, hasta el año anterior, no existían cursos de formación permanente en disciplinas específicas como la Física, por ejemplo, ofrecidas por la Secretaría de Educación⁷, y cuando son ofrecidos los cursos resultan no ser del interés del profesor, principalmente por no ser aplicable en el contexto real del salón de clase. De la misma forma que la enseñanza debe ser interesante para el estudiante con el fin de motivarlo a participar de la clase, los cursos de formación permanente deben ser interesantes para los profesores, pues diferente a los alumnos, los profesores no tienen obligación de participar de tales cursos.

4. Profesores de la Educación Básica tienen buenas ideas

Muchas veces imaginamos que los profesores de la Educación Básica no tienen prácticas innovadores o que sus ideas no producen el efecto deseado en el salón de clase. Sin embargo, se puede percibir en relatos de experiencias durante las reuniones de profesores (HPTC), específicamente en la segunda escuela en que trabajé, que muchos profesores tienen ideas creativas para aplicar con sus alumnos, pero, muchas veces, como ya se dijo, los profesores no tienen el tiempo para planear y desarrollar, ni tienen el conocimiento de publicaciones, ni la oportunidad de participar en eventos que les permitan presentar sus ideas a otros pares, lo cual acaba aislando al profesor y produciendo un impacto apenas local. Un factor que agrava la situación es que el profesor de Educación básica en su mayoría no tuvo una iniciación para la investigación durante su formación, lo cual le impide formalizar sus proyectos para poder publicarlos en revistas o en eventos el área. Para que realmente se pueda realizar investigación que impacte el salón de clases, es necesario dar voz a los profesores, permitiendo que ellos expongan sus vivencias y prácticas, como indica Goodson (1992), conociendo así los intereses y reales necesidades de la escuela.

5. Horas de trabajo

Desde el primer año fue claro que el profesor no tiene tiempo de preparar sus clases, ya que muchas veces trabaja en diversas escuelas y en diferentes jornadas para completar su carga de trabajo, y tienen la necesidad de utilizar su tiempo libre, para realizar los quehaceres domésticos como cuidar de los hijos y mantener su residencia. Muchas veces el horario de clases

⁷ Organo ejecutivo que planea, superviza, coordina, fomenta y acompaña las actividades referentes a las dimensiones de enseñanza en una región.

que se la al profesor lo obliga a permanecer en la escuela toda la mañana para dar 4 horas de clase, y toda la tarde para dar otras 4 horas, lo cual da un total de 12 horas de permanencia en la escuela recibiendo salario apenas por las 8 horas laboradas, principalmente cuando necesita trabajar en diferentes escuelas. Muchas veces esas horas son contadas como horas de trabajo pedagógico libre (HTPL), sin embargo, el máximo de horas de HTPL es de 4 horas, es decir, en un día el profesor da 8 horas y permanece en la escuela 12 horas, ya llenó el máximo de horas posibles de HTPL, significa, que en el restante de los días no recibirá por las horas extras que permanezca en la escuela.

El profesor cuenta con 7 horas de trabajo pedagógico, siendo 3 de HTPC y 4 de HTPL para una carga máxima de 33 horas de clase, significa, que tiene 7 horas para planear 33 horas de clase, que da un promedio de 12 minutos para cada hora y discutir con los colegas en caso de que pretenda realizar una actividad interdisciplinar. Así, raramente el profesor podrá planear una clase con la calidad deseada.

Ligado a los factores de tiempo de permanencia en la escuela, es innegable la feminización del trabajo docente, como apunta Carvalho (1996), y la aceptación social aún presente del trabajo doméstico como algo predominantemente femenino por parte de la población, lo cual hace que las profesoras tengan aún menos tiempo para preparar sus clases, ya que al regresar a casa deben realizar sus actividades domésticas. En el caso mas extremo, contando con 12 horas de permanencia en la escuela y 6 horas de sueño, solo restan 6 horas para los quehaceres de la casa, preparar clase del día siguiente y corregir los trabajos y evaluaciones. De modo que solo habrán profesores mas satisfechos con su actividad y clases mas impactantes para los estudiantes, cuando haya mas tiempo remunerado para la preparación de clases y más reconocimiento al profesor.

Se acostumbra a incentivar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), y el desarrollo de experimentos, sin embargo, como ya se dijo, el profesor no dispone de tiempo para preparar este tipo de trabajo, ya que requiere el uso de equipos que necesitan de entrenamiento para la manipulación y correcta aplicación, además del tiempo que se requiere para el desplazamiento de los estudiantes que gasta una parte de la clase, lo cual impide aplicarlo en todas las clases. Otro inconveniente es la falta de estructura física y curricular para utilizar estos métodos en las escuelas.

6. El poder del profesor en el salón de clases

Después de un cierto tiempo ejerciendo como profesor, un hecho que llama la atención es la falta de poder que el profesor tiene en el salón de clase, principalmente debido a la promoción automática que impide que el alumno pueda reprobar un año escolar cuando presenta importantes dificultades, su retención solamente ocurre en ciclos o en caso de que haya exceso de faltas. Como no existe recompensa para el alumno que realiza sus estudios correctamente, ni penalidad para quien deja de realizar las actividades al tener claro que no reprobará, el resultado es que muchas veces los alumnos no se esfuerzan para alcanzar sus objetivos, desafiando al profesor que exige un mínimo de esfuerzo del alumno. Esta perspectiva de los estudiantes, torna

difícil inclusive el trabajo de la formación del carácter del estudiante, ya que él se acostumbra a obtener logros sin grandes dificultades y difícilmente reconoce la importancia de la escuela en la formación de su personalidad. La falta de poder puede ser observada en el cotidiano del profesor cuando los alumnos que se comportan mal notan la impunidad de sus acciones, y cuando alguna actitud es tomada, el mayor castigo que se le da a un estudiante es no poder frecuentar la escuela en el día siguiente, lo que torna de cierto modo el castigo en un premio, ya que él no siente interés en acompañar las clases. Una de las posibles causas es la competencia de la escuela con el aprendizaje por medio de tecnologías mas atractivas como a televisión, computador, celular, videojuegos, y al tener dificultades en diferenciar conocimiento de información, muchas veces los alumnos pierden el estímulo para el estudio.

En una sociedad donde los padres están cada vez mas ausentes y trabajan todo el día, en la mayoría de las veces el castigo del alumno no existe ni en su residencia, pues no hay alguien ahí para vigilar el niño en su casa, pasando mucho tiempo libres para hacer lo que deseen con grandes posibilidades de toma de decisiones equivocadas. Aunque el profesor sepa que la actitud de impedir que el estudiante regrese a la escuela en el día siguiente no sea la mejor, muchas veces es la única opción que le queda al profesor, pues generalmente no se le ofrecen alternativas.

La falta de poder del profesor queda aún mas evidente por el hecho de que el alumno tiene mas miedo de enfrentar al coordinador que podrá llevarlo a la rectoría apenas en casos extremos. Otra evidencia es que cuando no hay dominio de clase se amenaza con llamar al coordinador para intentar calmar los estudiantes, tal vez por ser ellos los responsables de llevar a la rectoría los relatos sobre los alumnos con mal comportamiento.

7. Que es lo que debe ser enseñado?

Muchas veces el profesor se encuentra con esta pregunta: Que debe ser enseñado?. Tenemos una serie de materias programadas para enseñar durante el año, pero no siempre tenemos tiempo para trabajar todo el contenido propuesto, no obstante, muchos alumnos presentan conocimientos erróneos o falta de conocimientos necesarios para continuar con la materia, principalmente en el área de ciencias exactas, que exige directamente el conocimiento adquirido en los años anteriores. En este momento el profesor muchas veces retoma los contenidos que los alumnos deberían conocer dejando de enseñar lo programado, lo cual causa problemas en los futuros cursos. La gran cantidad de contenido a ser trabajado durante el año lectivo se puede estar indicando una política de enseñanza de contenidos, pues la necesidad de seguir el material didáctico enviado por el gobierno, lo cual causa la preocupación de la necesidad de desarrollar todo el tema propuesto, pudiendo perder la oportunidad de profundizar en la comprensión de los temas, lo que puede ser un motivo para la necesidad de retomar contenidos en los cursos siguientes.

Basándose en la idea de que el enseñar no está limitado a las disciplinas, sino que involucra la inserción del sujeto en la sociedad, con frecuencia se requiere enseñar principios de convivencia para los estudiantes, que utilizan por ejemplo, expresiones groseras como si fuese

algo natural, tal vez por el contexto del local donde viven. Aceptar esto, simplemente sería incentivar el uso de este lenguaje y aceptar la validez del término, no llevando al alumno a intentar salir del estado en que se encuentra. Para trabajar estas reglas de convivencia la Universidad no ofrece conocimientos, siendo necesaria la experiencia del profesor y el conocimiento del contexto en que viven. Una reflexión semejante es hecha por Cassão (2011) al discutir su primer año como profesora encontrándose entre la obligación de enseñar las materias o “enseñar para la vida”

8. Presencia de la sociedad en la vida escolar

Observando los eventos en las dos escuelas en que trabajé, fue posible notar como la sociedad se aleja de los problemas escolares, problemas sobre drogadicción, sexualidad, preconceptos, etc., son tratados únicamente por los profesores en la escuela, raramente surgen agentes externos especializados para discutir estos asuntos con los alumnos, los pocos que surgen son pequeñas charlas, sin un trabajo continuo. Felizmente en el segundo semestre de este año un policía empezó dar charlas agendadas para algunos cursos, lo cual tal vez fue posible por ser en una ciudad pequeña donde la mayoría de las personas se conocen.

Uno de los factores que más llama la atención en el contexto escolar es el hecho de que ni los padres de familia están presentes en la vida escolar del hijo, principalmente en la Educación media. En las reuniones de padres y maestros, es mínima la presencia de padres de familia presentes, aún sabiendo que sus hijos tienen bajo rendimiento escolar o problemas de comportamiento. Algunas veces los padres no atienden a la escuela cuando son llamados debido a la actitud del hijo, pero llegan cuando tienen que reclamar por alguna actitud tomada por el profesor, lo cual refuerza una inversión en los valores.

9. Consideraciones finales

En el periodo en que ejercí como profesor adquirí conocimientos que no fueron presentados en la Universidad, eso indica la importancia de aproximar la escuela de Educación básica con la Universidad. Pero no solo para conocer los problemas reales de la escuela y a partir de allí realizar pesquisas, sino con el objetivo de conocer lo que los profesores están haciendo y los resultados que esto ha tenido en el salón de clases, tanto como profundizar en el conocimiento de las políticas de la profesión, las formas de lidiar con la burocracia y los anhelos que los profesionales tienen. Debemos, como apunta Goodson (1992) dar voz a los profesores.

Es importante también repensar en la importancia del profesor y la importancia dada por el estado a esta profesión discutiendo la forma de ingreso del licenciado a la profesión y la forma de asignación de las clases, la cual no da la debida importancia a los conocimientos sobre pedagogía de una determinada disciplina, hecho importante al enseñar, de acuerdo con autores como Gauthier (1998), Porlán y Riveiro (1998) y, Tardif (2002).

La experiencia aquí relatada puede ser utilizada para repensar la formación ofrecida a los licenciados, ya que muchas veces los temas trabajados en la universidad no coincide con la realidad en que está inmerso el licenciado después de su formación.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 08 de dez. 2011.

BRASIL. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 05 de dez. 2011.

BRASIL. Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 05 de dez. 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Parte 2: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Parte 3: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Parte 4: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. 2011.

BRASIL. Resolução S.E. número 77, de 17 de dezembro de 2010 Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_10.HTM?Time=11/20/2011%201:55:28%20AM>. Acesso em 20 de nov. 2011

CARVALHO, M.P. de Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, pág. 77-84, 1996.

CASSÃO, P.A. Meu primeiro ano como professora: O encontro com os desafios da prática docente. In: **Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 11, Congresso Nacional de Formação de Professores, 1**, 2011, Águas de Lindóia. Anais Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, 2011, CD.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira de Lima – Ijuí/BRA: Ed. UNIJUÍ - (Coleção fronteiras da educação), 1998, 480p.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**, porto editora, 1992.

IBAÑEZ, R.A.; RAMOS, M.N. HINGEL, M. **Escassez de Professores no ensino médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007.

KUSSUDA, S.R.; NARDI, R. Campos de atuação de licenciados de uma universidade estadual paulista: Levantamentos iniciais sobre suas carreiras. In: **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, VI, 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011, CD.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. n.118, p. 65-88, 2003.

MEC. **Piso do magistério será reajustado em 15,85% e subirá para R\$ 1.187**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16373: piso-do-magisterio-sera-reajustado-em-1585-e-subira-para-r-1187&catid=372&Itemid=86> Acesso em: 05 de ago. 2010.

NORONHA, C.M.I.A. **Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração**: Para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 2009, 64p.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Ed. Díada: Sevilla, 1998, 213p.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro/BRA: Vozes, 6ª Ed. 2002, 328p.